

## Contribuições do PIBID: Relatos e Percepções do Fazer Docente

### Contributions of PIBID: Reports and Perceptions of Teaching Practice

 <https://doi.org/10.47734/rlm.v21.38.p34-53>

Caroline Alves Soler

Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa, Universidade Estadual Paulista

Docente, Instituto Federal de São Paulo, Cubatão, SP, Brasil

 [csoler@ifsp.edu.br](mailto:csoler@ifsp.edu.br)  <https://orcid.org/0000-0003-1147-9224>

Ana Karolina Pires da Cruz

Licencianda em Letras-Português, Instituto Federal de São Paulo, Campus Cubatão, SP,  
Brasil

 [karolina.cruz@aluno.ifsp.edu.br](mailto:karolina.cruz@aluno.ifsp.edu.br)  <https://orcid.org/0009-0009-1098-3163>

Fernanda Fernandes Silva

Licencianda em Letras-Português, Instituto Federal de São Paulo, Campus Cubatão, SP,  
Brasil

 [fernandes.fernanda@aluno.ifsp.edu.br](mailto:fernandes.fernanda@aluno.ifsp.edu.br)  <https://orcid.org/0009-0009-0030-071X>

Maria Julia da Silva Santos

Licencianda em Letras-Português, Instituto Federal de São Paulo, Campus Cubatão, SP,  
Brasil

 [julia.maria2@aluno.ifsp.edu.br](mailto:julia.maria2@aluno.ifsp.edu.br)  <https://orcid.org/0009-0006-4786-1002>

## Resumo

O presente artigo evidencia um breve panorama da trajetória do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), apresentando os fundamentos que abarcam o projeto e as suas modificações ao longo dos anos, o que tornou possível a formação e a experiência docente de vários licenciandos de humanas, exatas e biológicas que tiveram a oportunidade de participar da proposta. Assim, este texto procura demonstrar as contribuições que o PIBID proporciona para os participantes, a partir dos relatos de experiência de três licenciandas vinculadas ao curso de Letras/Português do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo - Campus Cubatão (IFSP-CBT), integrantes da edição dos anos de 2022 e 2023 e que atuaram em três unidades escolares públicas inseridas no município de Cubatão/SP. Tais manifestações estiveram pautadas nos conceitos de teóricos renomados na área da Educação e no ensino de língua portuguesa, como Freire (2002) e Antunes (2003). Os resultados apontaram que o PIBID é uma política pública que deveria ser ampliada, uma vez que possibilita o contato com o cotidiano escolar público e a consequente reflexão acerca do que se aprende nos cursos de licenciatura e sua vinculação com o contexto real da educação básica, corroborando com o aperfeiçoamento da formação docente.

*Palavras-chave:* PIBID; formação docente; relatos de experiência; ensino de língua portuguesa.

## Abstract

This article demonstrates a brief panorama of the trajectory taken by the Institutional Program of Teaching Internship Scholarships (PIBID), presenting its embraced fundamentals and the modifications along the years which made it possible for students of social, exact and biological sciences who received the opportunity to participate in the program to acquire formative and professional experience. Thus, the article aims to show the contributions offered to PIBID participants from the perspective of the experience of three graduates of the Letters/Portuguese course at the Federal Institute of Education, Science and Technology of São Paulo - Campus Cubatão (IFSP-CBT) integrated in the editions on the years of 2022 and 2023, and acted on three different public schools in the district of Cubatão/SP. Such manifestations were based on the concepts of renowned theorists in the field of Education and Portuguese language teaching, such as Freire (2002) and Antunes (2003). The results showed that PIBID is a public policy that should be expanded, as it allows contact with every day public school life and the consequent reflection on what is learned in undergraduate courses and its connection with the real context of basic education, corroborating the improvement of teacher training.

*Keywords:* PIBID; teacher training; experience reports; teaching of the Portuguese language

## Introdução

A prática docente tem em seu âmago os contínuos estudos realizados por seus profissionais. Os professores, assim como todos os seres humanos, são seres de práxis, tendo em conta que são seres reflexivos, os quais têm ação sobre o mundo material, e que, munidos de teoria, realizam suas atividades didáticas com outros indivíduos. Devido a isso, concordamos com Freire (2002, p. 30), quando afirma que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”, considerando que o diálogo entre o que se aprende na universidade e o que se realiza em sala de aula são precípuos para a formação do profissional da educação.

Durante os cursos de licenciatura, conforme legislação vigente, para além das disciplinas obrigatórias e trabalho de conclusão de curso, por exemplo, os estudantes precisam realizar o estágio supervisionado obrigatório. Assim, os licenciandos efetuam a mencionada etapa em instituições de ensino público e/ou privado, com a finalidade de cumprir com a exigência de tal requisito e, por conseguinte, adquirem experiências em sua futura área de atuação, o que lhes confere a oportunidade de aplicar e relacionar os conhecimentos teóricos assimilados na graduação ao contexto prático de uma sala de aula regular da Educação Básica. Semelhante ao que se pratica na etapa de estágio supervisionado, o cenário de formação docente brasileiro possui Programas que enriquecem sobremaneira o processo de iniciação à docência, sendo um deles o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

O presente artigo tem como objetivo apresentar um breve panorama da história do PIBID no país e suas contribuições para os licenciandos da área de Letras/Português do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo - Campus Cubatão (IFSP-CBT), a partir de relatos de licenciandas bolsistas, participantes do Programa durante os anos de 2022 e 2023, a fim de compartilhar a relevância das experiências vinculadas à formação inicial de professores por elas vivenciadas. Dessa forma, como aporte teórico, partimos das considerações de estudiosos como Irandé Antunes (2003) e Paulo Freire (2002), patrono da educação brasileira, dentre outros, com vistas a trazer reflexões acerca das práticas realizadas em sala de aula no decorrer desse período.

## Fundamentos históricos do PIBID

O PIBID surgiu em um contexto em que se buscava a valorização da carreira do magistério, sobretudo no que tange ao aperfeiçoamento da formação inicial de professores, o que atualmente se dá, em regra, nos cursos de licenciatura. Assim, em 2007, o Ministério da Educação (MEC), em parceria com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), publicou o primeiro edital do Programa, com o propósito de incentivar a formação inicial docente, contribuindo com o aperfeiçoamento dos cursos de licenciatura, a fim de promover, por conseguinte, a melhoria da qualidade da educação básica pública das escolas do Brasil.

Alguns anos mais tarde, o PIBID foi oficialmente instituído pelo Decreto 7.219/2010, que esclarece em seu bojo o perfil esperado de cada um dos participantes da proposta, a saber: o bolsista estudante de licenciatura, o coordenador institucional, o coordenador de área e o professor supervisor. Em qualquer caso, os integrantes fazem jus a uma bolsa concedida pela CAPES – cujo valor varia a depender do perfil –, para auxiliá-los no desenvolvimento das atividades propostas. A normativa elenca, também, os objetivos do Programa, como o incentivo à formação inicial docente, a valorização do magistério, a elevação da qualidade do destacado período de formação, dentre outros.

A partir do desempenho dos participantes envolvidos no Programa, o PIBID visa a proporcionar o diálogo entre os cursos de licenciatura e as escolas públicas da educação básica do país, inserindo, no cotidiano destas, os discentes licenciandos. Nesse sentido, ao estimular a articulação entre teoria e prática, uma vez que os graduandos têm a oportunidade de atrelar, de modo concomitante, o conhecimento adquirido na faculdade com o que acontece no cotidiano escolar dos estabelecimentos públicos, no nível Fundamental ou Médio, o PIBID viabiliza o aprimoramento das ações acadêmicas nos cursos de formação docente. (Brasil, 2010).

Paniago, Sarmiento e Rocha (2018), ao tratar das contribuições do PIBID na formação de professores, apresentam o acentuado alcance do Programa como

política pública relativa à formação de docentes, no Brasil, nos primeiros anos de sua implementação:

[...] a expressiva dimensão do PIBID, como política pública vinculada à formação de professores que se inicia em 2009, com 3088 bolsistas (licenciandos, professores supervisores, professores das IES<sup>1</sup>) [...] atinge, em 2014, mais de 90 mil bolsistas de 284 IES, oferecendo 313 projetos de iniciação à docência. (Paniago; Sarmiento; & Rocha, 2018, p. 3)

As autoras ressaltam, no entanto, que, no ano de 2015, a despeito do auge de 90 mil bolsistas alcançado em 2014, o PIBID enfrentou a sua primeira dificuldade devido à crise político-econômica instaurada no país, culminando em ameaças de cortes de bolsas, fato que gerou um grande movimento em nível nacional, por parte daqueles que participavam do Programa na ocasião, momento em que se destacou a Carta Aberta organizada pelo Fórum Nacional dos Coordenadores do PIBID (FORBID), a qual foi assinada pela maior parte dos bolsistas da época.

Desde a sua institucionalização, após o Decreto 7.219/2010, o PIBID passou por diferentes reformulações, sem, contudo, perder de vista os objetivos iniciais propostos. Em 2018, por exemplo, a Portaria CAPES nº 45 regulamentou a concessão de bolsas no Programa, estabelecendo que estas fossem concedidas a alunos vinculados à primeira metade do curso de licenciatura. Essa Portaria instituiu, também, o Programa Residência Pedagógica (PRP) como uma outra política pública de iniciação à docência destinada a estudantes matriculados na segunda metade do curso. No ano seguinte, a Portaria CAPES nº 259/2019 redefine as regras do PIBID e do PRP, reforçando a integração entre tais Programas, apresentando-os como iniciativas integrantes da Política Nacional de Formação de Professores do MEC.

Mais recentemente, a Portaria CAPES nº 90/2024, que revoga Portarias anteriores e dispõe sobre o regulamento do PIBID, estabelece como um dos critérios para recebimento de bolsa de iniciação à docência que o estudante esteja vinculado a qualquer período da licenciatura e não apenas à primeira metade do curso, conforme requisito informado em normativas anteriores. Nesse contexto, a Portaria 90/2024 já não menciona mais a PRP, aspecto que culminou no (re)direcionamento

<sup>1</sup> Instituições de Ensino Superior.

dos licenciandos que participavam do PIBID anterior (finalizado em abril de 2024), e tinham a pretensão de ingressar no PRP, a concorrerem a uma vaga no próprio PIBID, no mais recente período de recrutamento e seleção, iniciado em novembro de 2024 (Edital CAPES 10/2024).

Art. 46. São requisitos mínimos para participação e recebimento de bolsa de iniciação à docência:

I - estar regularmente matriculado em curso de licenciatura participante do Subprojeto da IES responsável pelo Projeto Institucional; (Brasil, Portaria CAPES 90/2024)

Além dessa espécie de unificação entre os Programas e a permanência do PIBID, outra importante novidade ocorrida na edição atual frente a edições anteriores é o período de duração que antes era de, no máximo, 18 (dezoito) meses. A Portaria 90/2024 esclarece que “a vigência dos Projetos Institucionais selecionados será definida em edital e poderá ser prorrogada de acordo com a disponibilidade orçamentária e com a avaliação realizada pela CAPES” (art. 19). O Edital 10/2024, por sua vez, explana que a duração “das cotas de bolsa concedidas aos Projetos Institucionais selecionados se encerrará em 31 (*sic*) de setembro de 2026” (art. 5.11). Dessa forma, notamos uma ampliação significativa da duração do Programa e da consequente possibilidade de recebimento de bolsas pelos licenciandos, aspecto bastante positivo na consolidação da política de formação docente, visto que confere a dilatação do prazo para o desenvolvimento das atividades, viabilizando um melhor desempenho reflexivo e pedagógico dos estudantes durante todo o processo.

Hoje, conforme o Edital 10/2024, o PIBID oferece 80.040 (oitenta mil e quatrocentas) bolsas para estudantes de cursos de licenciatura em todo o país, dentre os quais participam 50 (cinquenta) licenciaturas do Instituto Federal de São Paulo (IFSP) referentes às seguintes áreas: Biologia, Ciências, Física, Geografia, Letras, Matemática, Pedagogia e Pedagogia/Alfabetização e Química.

Com destaque aos cursos de Letras do IFSP, a edição atual do PIBID conta com a participação de 08 (oito) *campi* organizados em 06 (seis) Núcleos de Iniciação

à Docência (NID), totalizando, assim, 144 (cento e quarenta e quatro) bolsas de iniciação à docência.<sup>2</sup>

No IFSP-CBT, o curso de Letras/Português tem participado do PIBID desde o ano de 2020 e, a cada edição, a partir dos relatos e socialização das ações apresentadas, observamos a enorme contribuição do Programa à formação dos nossos estudantes. Percebemos, de fato, que o PIBID é uma política pública educacional que viabiliza reflexões muito mais problematizadas e aprofundadas devido ao seu caráter dialógico entre a teoria estudada em sala de aula e a prática real vivenciada nas escolas-campo <sup>3</sup>, aspecto que auxilia e incentiva, concomitantemente, o aperfeiçoamento do ensino e aprendizagem nas unidades escolares envolvidas.

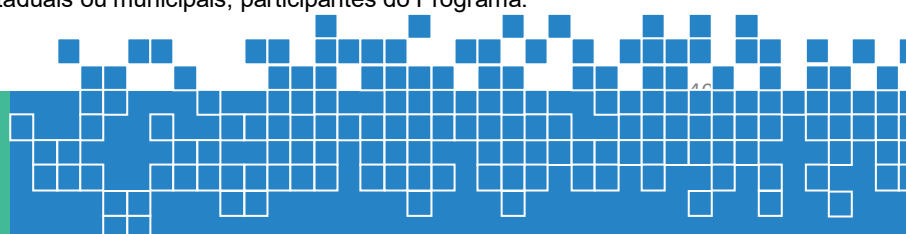
Importante salientar que, atualmente, o PIBID/Letras desenvolvido no IFSP-CBT conta apenas com 16 (dezesesseis) bolsas de iniciação à docência e divide o seu NID com o IFSP-Campus Salto. Dessa forma, atua com duas escolas-campo municipais da região, enquanto o IF de Salto trabalha com a terceira escola que compõe o NID. Em comparação com a edição anterior, houve, então, uma queda brusca na oferta de bolsa discente, já que até abril de 2024 contávamos com um total de 32 (trinta e dois) bolsistas, aspecto que impactou negativamente as expectativas dos alunos e demais envolvidos no PIBID local.

A seguir, apresentamos alguns relatos de experiências vivenciadas por três estudantes bolsistas vinculadas a uma das edições do PIBID de Letras/Português do IFSP/CBT, a fim de que tenhamos uma ideia da bagagem propiciada a essas licenciandas, a partir de sua participação no Programa.

## **Da teoria à prática: relatos de projetos de língua portuguesa desenvolvidos no PIBID**

<sup>2</sup> Cada NID é composto por 24 (vinte e quatro) estudantes bolsistas de iniciação à docência, em conformidade com o Edital 10/2024.

<sup>3</sup> Estabelecimentos escolares públicos, estaduais ou municipais, participantes do Programa.



## Relato 1: Conhecendo a cultura brasileira a partir do folclore

Ao longo da participação na edição de 2022/23 do PIBID (regido pelo Edital CAPES 23/2022), caminhamos por três unidades públicas de ensino, localizadas em bairros de baixa condição socioeconômica, no município de Cubatão, situado na Baixada Santista. Perpassamos por diversos anos escolares do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio, o que nos possibilitou perspectivas e, sobretudo, sentimento de afinidade com a faixa etária e demais características dos alunos inseridos nas escolas-campo. Ademais, pudemos observar as formas de atuação de três docentes – as respectivas professoras supervisoras –, aspecto que ajudou a moldar nosso perfil como futuras orientadoras de discentes, em um trajeto de concordâncias, discordâncias, olhar de reformulação e armazenamento de técnicas e princípios possíveis de serem captados a partir das práticas desses professores para criar a nossa própria bagagem.

Depois de tantos anos de estudo e familiaridade com o âmbito de uma sala de aula, desde a nossa experiência como estudantes da educação básica até a atualidade como discente de graduação em Letras, adentrar como uma licencianda foi completamente diferente e, após termos ouvido tantos relatos e teorias na sala de aula de ensino superior, foi como tentar montar uma espécie de quebra-cabeça do aprendizado com as vivências realizadas. Todos esses aspectos, positivos ou não, vieram a agregar algo, mesmo os casos de frustração – seja com ideias malsucedidas ou discordâncias metodológicas.

Durante os 18 (dezoito) meses de inserção no Programa, observamos diferentes maneiras de ensino de língua portuguesa, assim como os diversos tipos de abordagem dos alunos. Foi fortalecida a nossa capacidade de desenvolver planos de aula, projetos, materiais didáticos (como questionários e seleção de textos) e, sobretudo, a noção de que o planejamento e a expectativa se diferem no momento da aplicação, variando de turma para turma. Houve, de igual modo, a prática recorrente de auxílio a discentes que apresentavam maiores dificuldades de aprendizagem. Além da ministração de metodologias baseadas em Freire (2002), como formação de rodas, incentivo à autonomia dos alunos e extração de

conhecimento prévio, também pudemos observar a interação discente-docente, tanto mencionada por ele (Freire) quanto por Irandé Antunes (2003).

Dentre os projetos realizados, destacamos o intitulado “Conhecendo a cultura brasileira através do folclore”, elaborado junto aos demais pibidianos<sup>4</sup> do NID e aplicado para 03 (três) turmas do 6º ano do Ensino Fundamental II. O trabalho consistiu em uma roda de contação de histórias, na qual nos caracterizamos como personagens folclóricos (Iara, Boto, Vitória-Régia, Curupira e Lobisomem), levantando os conhecimentos prévios das turmas sobre o tema para, posteriormente, trazer-lhes significados e explicações acerca do folclore.

Inicialmente, apresentamos aos discentes um slide compilado com exemplos das manifestações de músicas, brincadeiras (extraídos da obra *Brinquedos e Brincadeiras*, do pintor brasileiro Ivan Cruz), comidas típicas, lendas e trava-línguas. Assim, depois de formarmos uma roda com os estudantes, cada pibidiano contou a história do personagem que estava caracterizado, a moral e a importância por trás, como a conscientização da necessidade de proteção da Floresta Amazônica e a violência contra a mulher. Após essa etapa, os discentes receberam uma seleção de livros e folhetos contendo histórias, trava-línguas, adivinhações, ditos e trovas populares. Então, foi-lhes dado um momento para leituras individuais e interação com os colegas.

Em meio à orientação dos pibidianos em cada etapa, o comportamento característico de cada turma naturalmente interferia nas metodologias pré-estabelecidas e no cenário de expectativa, como, por exemplo, o tempo de aplicação ou o caráter de engajamento. Logo, pudemos verificar, na prática, a importância de sermos flexíveis quanto à aplicação de nossos planejamentos ao contexto real com o qual nos deparamos quando estamos em contato com os alunos, pois enquanto uma sala apresentava espontaneidade e comportamento participativo – muito embora também realizassem conversas paralelas para além do assunto em alguns momentos, a outra consoava timidez durante os momentos de interação, necessitando de mais explicações e estímulos para proceder com a atividade. Esse aspecto nos remete às considerações de Antunes (2003) ao afirmar que “rever os

---

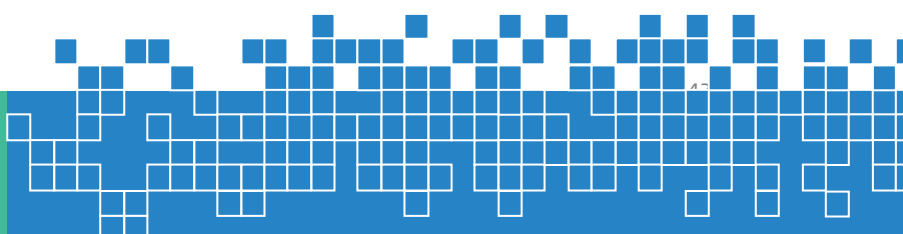
<sup>4</sup> Termo comumente utilizado entre os participantes do PIBID.

conteúdos programáticos, [...] será rever também os objetivos, bem como os procedimentos do ensino da língua, em todas as fases da escolaridade.” (Antunes, 2003, p. 122). Ou seja, o professor precisa adaptar sua proposta de ensino às particularidades de cada turma.

Ainda acerca da participação discente, nossa metodologia era pertinente em seguir as orientações propostas por Freire (2002) concernentes à defesa da manifestação ativa dos estudantes, proporcionando-lhes liberdade para questionar, levantar pontos de vista, valorizando, assim, a interação docente-discente. Como assume Freire (2002, p. 12), não é possível existir o professor sem a existência do aluno, ambos se complementam, já que na medida que ensinamos também aprendemos dentro desse processo.

Por fim, os estudantes responderam a uma atividade que possibilitou o registro de suas opiniões, do conhecimento que possuíam antes do projeto e a fixação dos temas abordados. Os resultados mostrados evidenciam uma adesão positiva dos discentes ao projeto e apontam o nível de conhecimento das histórias folclóricas na geração atual presente na unidade de ensino.

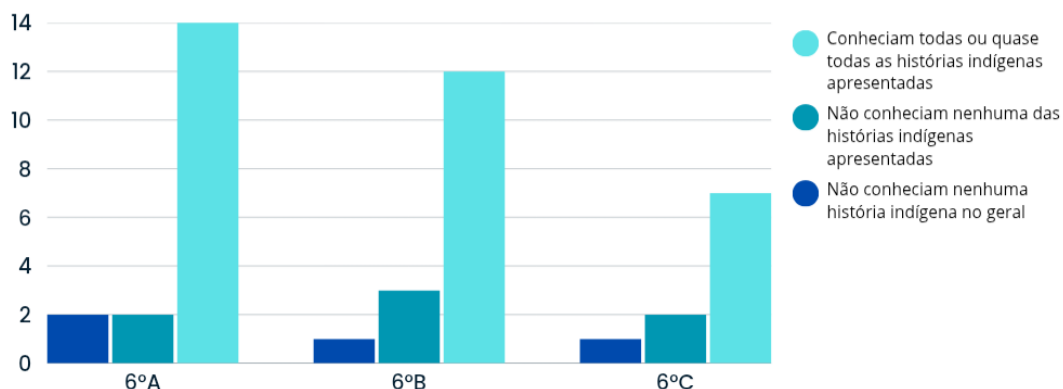
O Gráfico 1, a seguir, mostra o nível de conhecimento dos discentes em relação às histórias do folclore brasileiro. O projeto foi aplicado em três turmas, sendo elas: 6ºA, 6ºB e 6ºC.



## Gráfico 1

Conhecimento dos discentes da escola-campo acerca do folclore brasileiro

### CONHECIMENTO DE HISTÓRIAS FOLCLÓRICAS



Fonte: Resultado de questionário aplicado em campo pelos pibidianos.

Em congruência com as informações apresentadas, verificamos que 11 (onze) dos 44 (quarenta e quatro) estudantes, ou seja, um quarto dos alunos do 6º ano da escola-campo, apresentam um índice de apagamento cultural das histórias ou lendas indígenas. Além disso, observamos uma mudança no repertório cultural, a partir dos comentários discorridos pelos discentes durante a contação sobre se as gerações anteriores iam para a escola possuindo tal conhecimento literário por conta de obras do Sítio do Picapau Amarelo, seja provindo das séries televisivas ou dos próprios livros de Monteiro Lobato. Os estudantes da “nova geração” relataram uma fonte de conhecimento vinda da série Cidade Invisível (2021), da rede de streaming Netflix. Diante disso, o repertório cultural é divergido, não mais havendo a mesma representação comum de outrora no imaginário dos alunos. Ao se falar, por exemplo, da personagem clássica “Cuca”, notamos, então, referências distintas.<sup>5</sup>

<sup>5</sup> Ressaltamos que os dados mostrados neste relato foram retirados dos trabalhos apresentados durante o Seminário Institucional do PIBID 2022/23, realizado no IFSP – Campus São Paulo, em maio de 2024. Esse evento consistiu na reunião de diversos NIDs do IFSP para culminância das experiências e encerramento da edição.

Ademais, os benefícios do desenvolvimento do PIBID em uma das unidades escolares também foram registrados em uma atividade aplicada pela professora supervisora, no final do ano letivo de 2023, trazendo alguns relatos como os discorridos a seguir:

- “Eu percebi que eu aprendi a ter respeito, educação e responsabilidade. Gosto muito de todos, apesar de alguns serem muito sérios... vou sentir saudades!”
- “Adoro quando a professora deixa eles (*sic*) terem a oportunidade de explicar alguma coisa para todos os alunos. São muito legais e engraçados. Eu acho que aprendi muito com eles esse ano”.

Esses comentários se tornam importantes em nossa trajetória principalmente devido à realidade da vida desses discentes provindos de um bairro com baixa condição socioeconômica. Tomar consciência da efetivação e contribuição do nosso ensino para essas vidas é gratificante, sentimento que converge com a reflexão apresentada por Antunes (2003):

Aprender é uma das coisas mais bonitas, mais gostosas da vida. Acontece em qualquer tempo, em qualquer idade, em qualquer lugar. Ajudar as pessoas a descobrir esse prazer, a “degustar” o sabor dessa iguaria é ascender às mais altas esferas da atuação humana. (Antunes, 2003, p.175)

Ao fazer parte de tudo isso, percebemos que entrar na docência não significa “apenas” ensinar. São muitos os desafios vivenciados no desenvolvimento dessa profissão. Quanto mais convivíamos com os estudantes em sala de aula, mais notávamos que o fazer docente se refere a um longo trajeto, em vários sentidos...

Descobrimos que por trás de cada aluno há uma história e a empatia nos impulsiona. Assim, convivendo com a educação e encarando as necessidades das crianças e adolescentes, desenvolvemos um sentimento de proatividade em relação à área, experiência que nos foi viabilizada pela nossa participação no PIBID. Como aponta Freire (2002): “É digna de nota a capacidade que tem a experiência

pedagógica para despertar, estimular e desenvolver em nós o gosto de querer bem e o gosto da alegria sem a qual a prática educativa perde o sentido”. (Freire, 2002, p. 90)

Notamos, com base nos resultados e relatos aqui apresentados, como é nítido, por exemplo, através dos *feedbacks* dos alunos, que o PIBID faz a diferença na vida pessoal e acadêmica inclusive dos estudantes das escolas-campo, os quais criam afeto no convívio conosco e manifestam agradecimentos aos nossos esforços em ensiná-los. De igual modo, o Programa interfere no desempenho das professoras supervisoras que passam a contribuir diretamente com a formação de professores, o que lhes dá a possibilidade de repensar a sua própria trajetória, além de propiciar o crescimento acadêmico-profissional dos bolsistas licenciandos e dos demais envolvidos no processo.

## **Relato 2: Práticas de leitura e escrita**

O contato com a sala de aula é de suma importância para o desenvolvimento do estudante de licenciatura, pois é pelo exercício da práxis que os novos profissionais da educação podem praticar os conhecimentos adquiridos no ambiente acadêmico. A vista disso, o PIBID contribuiu demasiadamente para nossas práticas como licenciandas, pois durante a edição de 2022/23 do Programa, acompanhamos as aulas de língua portuguesa de uma sala de 7º ano do Ensino Fundamental, em uma escola pública do município de Cubatão, o que nos permitiu entender os desafios e a realidade do cotidiano de um professor.

As experiências são numerosas, principalmente no que diz respeito à aproximação do futuro professor com os estudantes. Segundo o patrono da educação brasileira, Paulo Freire, “Somente quem escuta paciente e criticamente o outro fala com ele” (Freire, 2002, p. 111), sendo essa uma das primeiras contribuições que os pibidianos conseguem experienciar no Programa devido à primeira fase deste concentrar-se quase que completamente na observação das atividades em sala de aula. Ao longo desse período (de observação), notamos que o tempo que os licenciandos acompanham as aulas de um professor de sua área proporciona uma

interação mais próxima com os alunos. Ao escutar e observar atentamente as dificuldades dos estudantes, é possível entender qual direção deve ser seguida para adequar o período de prática.

Desse modo se iniciaram nossas atividades no PIBID. A partir da observação da sala e do diálogo com a professora supervisora, foi possível identificar algumas dificuldades dos discentes da turma do 7º ano, sendo duas delas a leitura e a escrita de textos, em especial de textos longos. Essa conclusão foi possível por meio das atividades de escrita de textos narrativos, respostas de questionários aplicados pela docente titular durante as aulas do período de observação e leituras em conjunto propostas pelas pibidianas. Além disso, pelas observações realizadas no primeiro período das visitas à escola-campo, destacam-se metodologias ineficientes para o desenvolvimento da leitura e da escrita da classe, estas que, segundo Irandé Antunes (2003), tratam a escrita como um processo de formar frases soltas sem planejamento textual e a leitura como uma “habilidade mecânica de decodificação da escrita, sem dirigir; contudo, a aquisição de tais habilidades para a dimensão da interação verbal” (Antunes, 2003, p. 27), dificultando o desenvolvimento de um alunado crítico ao que recebe e escreve.

No que se refere ao período de prática participativa do Programa, após os meses de observação, desenvolvemos, juntamente com a equipe pedagógica, um projeto de reforço, a fim de auxiliar os estudantes do Fundamental II tanto relacionadas às competências de leitura e interpretação de textos quanto relativas à produção textual. Com esse objetivo, os estudantes foram agrupados em turmas que tiveram que comparecer em diferentes dias da semana (segunda-feira, terça-feira e quinta-feira) para terem um apoio (reforço) na matéria de língua portuguesa com bolsistas distintos.

O projeto foi programado em dois trimestres, buscando trabalhar cada uma das dificuldades dos alunos a partir de textos e atividades curtas, inicialmente para desenvolver o exercício da prática interpretativa dos adolescentes e posteriormente aumentar o contato com textos que exigissem uma interpretação um pouco mais reflexiva e crítica. As atividades eram desenvolvidas com antecedência e discutidas com a professora supervisora para averiguação de todo material e conteúdo

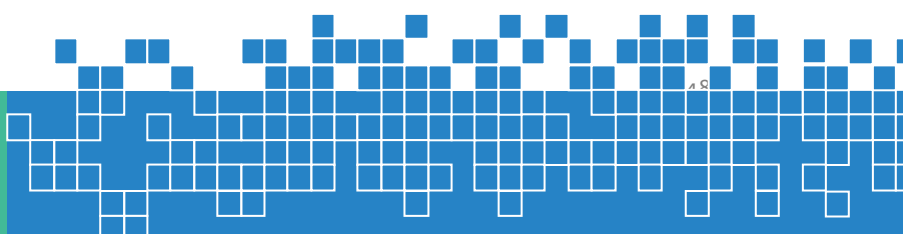
produzido, com o objetivo de acarretar um desenvolvimento proveitoso para os adolescentes atendidos pela proposta.

Assim, deveríamos assumir um perfil que Irandé Antunes aponta como ideal para o professor, o qual deve “contribuir significativamente para que os alunos ampliem sua competência no uso oral e escrito da língua portuguesa” (Antunes, 2003, p. 14). Uma vez compreendida as necessidades de auxiliar em aulas de reforço e concentrarmos esforços para a criação de materiais, iniciamos a organização das turmas a serem atendidas, juntamente com a professora supervisora. Então, 20 (vinte) alunos foram direcionados para a ação e divididos em 02 (dois) grupos a serem atendidos em dias diferentes, culminando no trabalho com turmas de 10 (dez) discentes. O conteúdo das aulas era compartilhado e adaptado, conforme a demanda observada durante a interação e realização de atividades.

Após a divisão dos grupos, passamos a atender os estudantes revisando conteúdos que abrangeram desde a compreensão de texto até questões de desvio ortográfico. Levando em consideração que cada momento proporcionado foi uma oportunidade de aquisição de conhecimento, a prioridade esteve voltada à criação, como apontado por Antunes (2003), de oportunidades “para o aluno construir, analisar, discutir, levantar hipóteses, a partir da leitura de diferentes gêneros de textos - única instância em que o aluno pode chegar a compreender como, de fato, a língua que fala funciona” (Antunes, 2003, p.120).

Ademais, os discentes também foram instruídos a realizarem atividades de leitura coletiva por meio de textos do cotidiano, como charges, tirinhas, vídeos, notícias, entre outros tipos de textos. Para essas aulas de leitura e interpretação, eram selecionados temas trazidos pelos estudantes, incluindo os assuntos mais comentados no mês, com o objetivo de aproximá-los das funções de cada registro escrito e criar uma interação entre aluno-leitor e produção textual contextualizada. Após cada leitura em voz alta, as interpretações, assim como as contribuições referentes à bagagem cultural dos presentes, eram compartilhadas com a sala, no momento da leitura.

No tocante à escrita, o trabalho também foi realizado de maneira contextualizada para que eles entendessem a importância da produção textual que



realizavam a cada encontro. À medida que os alunos praticavam a escrita relacionada aos conteúdos ministrados naquele dia, também tinham a oportunidade de sanar suas dúvidas. Esse tipo de atenção realizada, tanto durante o desenvolvimento de atividades leitoras quanto de escritas textuais, foi possível pela divisão da turma realizada inicialmente e pela presença dos outros bolsistas que se empenharam para que os alunos compreendessem o espaço como um lugar de construção conjunta de conhecimento, tal qual frisa Antunes ao afirmar que o professor deve proporcionar aos estudantes a oportunidade de ultrapassar os obstáculos da leitura, da escrita, da fala e da escuta, algo que é muito mais proveitoso quando realizado em grupo (Antunes, 2003).

Dessa forma, as produções textuais dos alunos sempre eram corrigidas e devolvidas com algumas observações dos bolsistas para que os estudantes entendessem os erros cometidos e conseguissem consertá-los, buscando fugir da realidade que expõe a dificuldade dos alunos em organizar os textos por não possuírem uma mediação docente eficiente na competência de escrita (Antunes, 2003). Sem a correta orientação e espaço para planejar e revisar os textos, é natural que os estudantes tenham dificuldades em escrever produções adequadas. Para tanto, as aulas exibiam sempre um caráter dialógico, tanto ao final da explicação quanto durante as correções das atividades.

Durante os encontros, apresentamos gêneros textuais, como lista de compras, tirinhas, poemas com a temática do meio ambiente, músicas, além de contos de fadas que aproximavam o conteúdo da realidade dos discentes e, conseqüentemente, contextualizavam as atividades. Dessa forma, conseguíamos desenvolver uma prática um pouco menos tradicional e que interessava aos alunos, despertando, assim, o envolvimento e o conseqüente bom desenvolvimento da escrita e da leitura.

A partir dessas práticas, os pibidianos se empenharam em potencializar a autonomia dos estudantes, uma vez que buscaram sanar, gradativamente, as dificuldades apresentadas pelos alunos, para que, dessa maneira, pudessem ser críticos em suas produções e durante as aulas, manifestando um pouco mais de seu entendimento a partir da interação com os colegas e com os bolsistas, professores em formação. Isso somente foi possível a partir do contato com diversos gêneros

literários, tanto nas atividades de prática leitora quanto nas de prática escrita, aspecto que foi de suma importância para que os adolescentes compreendessem a quantidade de textos que estão relacionados ao dia a dia deles e que, muitas vezes, não percebiam.

Ao final do projeto, a equipe pedagógica compartilhou os avanços dos estudantes conosco, informando sobre a melhora do desempenho dos alunos nas aulas de língua portuguesa, sobretudo no quesito de leitura e interpretação e outras dificuldades apresentadas no início do ano letivo. Essa devolutiva foi extremamente significativa para os pibidianos, pois, a partir dos resultados demonstrados, foi possível inferir que as práticas desempenhadas surtiram efeito exitoso nos estudantes atendidos, evidenciando que as abordagens pedagógicas devem sempre se aproximar da realidade dos alunos, característica que pode incentivar a autonomia nos estudos, contribuindo para que eles percebam que são plenamente capazes de enfrentar e superar suas dificuldades no processo de ensino-aprendizagem.

É, no entanto, necessário ressaltar que foram encontradas algumas dificuldades na implementação do projeto, situações que ocorreram a partir da falha na comunicação com a equipe gestora, o que impossibilitou um diálogo para solucionarmos a ausência de alguns alunos da escola-campo que, ao longo do projeto, deixaram de participar das aulas. Foi possível desenvolver todo o trabalho, conforme apresentado neste item, apesar de alguns alunos não terem participado dos encontros em sua completude. Cabe apontar que, em geral, os comentários sobre a evolução dos estudantes apontaram a positividade das aulas desenvolvidas.

## Considerações Finais

Como podemos perceber, o contato com a escola pública desenvolvido a partir da participação no PIBID aumenta a oportunidade inicial de licenciandos observarem as realidades escolares que envolvem todo o contexto de ensino, desde a interação com colegas de profissão e com os alunos, acrescentando-se a possibilidade de observação do diálogo com os pais ou responsáveis e com todo o restante da comunidade escolar. Para Pimenta e Lima (2017, p. 83), o PIBID “tem potencial de

mobilizar os docentes e os estudantes envolvidos na busca de melhorias nos espaços onde se localizam”, aspecto que contribui positivamente, não somente para a formação de professores, mas também para a melhoria do contexto educacional como um todo.

Partindo dos relatos de experiência apresentados, foi possível analisar a importância da presença de uma supervisão que participa efetivamente de todas as etapas do processo, o qual, para os licenciandos, diz respeito a um tempo de novas vivências que podem gerar inseguranças, dúvidas no que diz respeito à profissão e até mesmo entusiasmo, todos sentimentos que costumam acompanhar o indivíduo em sua trajetória acadêmica e profissional. Assim, podemos afirmar que a nossa atuação como pibidianas foi bastante significativa, pois contou com o acompanhamento frequente e eficaz das professoras supervisoras participantes, que, com toda sua experiência e cuidado, nos acolheram e nos direcionaram no desenvolvimento das práticas como as descritas anteriormente.

Uma vez compreendendo a bagagem que o PIBID proporciona aos bolsistas participantes, ficam apontamentos muito necessários sobre a difusão e a ampliação da iniciativa para que mais licenciandos possam ter essa oportunidade de refletir sobre as práticas docentes e suas aplicabilidades em contextos reais da escola pública de modo concomitante ao período de formação docente. Já no que se refere ao incentivo financeiro, o ideal seria que houvesse a ampliação das bolsas e não a sua redução, conforme ocorreu no PIBID do IFSP-CBT na Edição atual (Edital 10/2024), já que, para alguns, estas proporcionam a possibilidade de permanência no curso de licenciatura. Pimenta e Lima (2019, p. 7) entendem a concessão de bolsas como “fator estimulante” ao desenvolvimento do Programa, aspecto com o qual estamos plenamente de acordo.

Notamos, por fim, a partir dos relatos e *feedbacks* aqui compartilhados, que o PIBID é uma política pública que promove uma importante interação entre as concepções teóricas ministradas na universidade aos licenciandos e a realidade vivenciada no cotidiano das escolas. Dessa forma, aproximar os licenciandos da escola pública permite a sensibilização dos futuros profissionais quanto às

necessidades dos estudantes das escolas-campo os quais, por sua vez, também são beneficiados no desenvolvimento do Programa.

Os traços de aprofundamento e de aperfeiçoamento da formação docente são perceptíveis no decorrer do Programa, uma vez que possibilita a participação dos licenciandos, desde a observação das aulas até o desenvolvimento de materiais diversos e aplicação de atividades aos alunos, em um espaço de liberdade e diálogo, o que enriquece a experiência dos bolsistas de iniciação à docência participantes, viabilizando a consolidação da emancipação docente dos pibidianos. Nas palavras de Antunes (2003, p.170) “o professor de português precisa conquistar sua autonomia didática, assumir-se como especialista da área, comprometer-se com a causa da educação linguística do aluno”, aspectos propiciados e estimulados nos pibidianos.

Nesse sentido, portanto, o PIBID se traduz em um espaço de manifestações e percepções da prática docente que transcendem a mera observação ou reprodução de métodos de ensino, possibilitando a vivência e o aperfeiçoamento formativo, crítico e reflexivo que dialoga com a realidade escolar.

## Referências

Antunes, I. (2003). *Aula de português: Encontro e interação* (6ª ed.). Parábola Editorial.

Brasil. (2010). Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). *Diário Oficial da União*. [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7219.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7219.htm)

Brasil. (2018). Portaria CAPES nº 45, de 12 de março de 2018. Dispõe sobre a concessão de bolsas e o regime de colaboração no Programa de Residência Pedagógica e no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior*. [https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/16032018\\_Portaria\\_4\\_5\\_Regulamento\\_PIBID\\_e\\_Residencia\\_Pedagogica\\_SITE.pdf](https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/16032018_Portaria_4_5_Regulamento_PIBID_e_Residencia_Pedagogica_SITE.pdf)

Brasil. (2019). Portaria CAPES nº 259, de 17 de dezembro de 2019. Dispõe sobre o regulamento do Programa de Residência Pedagógica e do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior*. <https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=3023>

Brasil. (2024). Portaria CAPES nº 90, de 25 de março de 2024. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). *Coordenação de*

*Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior*. <https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detallar?idAtoAdmElastic=14542>

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. (2024). *Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)*. Ministério da Educação. <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid>

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. (2024). *Edital nº 10, de 29 de abril de 2024 – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)*. [https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/editais/29052024\\_Edital\\_2386922\\_SEI\\_2386489\\_Edital\\_10\\_2024.pdf](https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/editais/29052024_Edital_2386922_SEI_2386489_Edital_10_2024.pdf)

Freire, P. (2002). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Coletivo Sabotagem. (Obra original publicada em 1996). <https://www.sabotagem.revolt.org>

Paniago, R. N., Sarmento, T., & Rocha, S. A. (2018). O PIBID e a inserção à docência: Experiências, possibilidades e dilemas. *Educação em Revista*, 34, 1–31. <https://doi.org/10.1590/0102-4698190935>

Pimenta, S. G., & Lima, M. S. L. (2017). *Estágio e docência* (8ª ed.). Cortez.

Pimenta, S. G., & Lima, M. S. L. (2019). Estágios supervisionados e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: Duas faces da mesma moeda? *Revista Brasileira de Educação*, 24, 1–20. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782019240001>

